Le débat interprétatif

Marie-Luce Gion a été formatrice à l'IUFM de Créteil. Elle est l'auteur d'ouvrages sur la littérature de jeunesse, en particulier *Lire et écrire avec le roman policier* en 1998. Elle a également coordonné en 2003 *Les chemins de la littérature au cycle 3*, un ensemble de propositions d'activités en littérature de jeunesse élaborées par des formateurs, essentiellement à partir des livres de la liste ministérielle.
Un extrait du *Vol du Vampire* de Michel Tournier est propice à donner le ton de ce stage, puisqu'il y est question de lecture et d'interprétation :
"Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang, qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. A peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement - comme sur le visage d'un enfant, les traits de son père et de sa mère - les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur".
(Michel Tournier, *Le Vol du Vampire*. Mercure de France, 1981, pp. 10-11)
Ce texte nous place d'emblée au cœur du sujet : la lecture et l'interprétation, la coopération entre le lecteur et l'auteur, qui permettent à la lecture et à la compréhension d'être. Les notions de compréhension et d'interprétation sont très complexes

Compréhension et interprétation

Depuis 1985, l'acte de compréhension est intégré à celui de lecture sous forme de leitmotiv pédagogique. Outre le fait que les procédures de compréhension sont adaptées aux types de texte que l'on lit, **le lecteur est amené à effectuer des mises en relation infiniment complexes. En effet, il doit mettre en relation non seulement les unités du texte, de la plus petite (l'unité mot) à la plus grande (l'unité texte), en accordant une place aux éléments syntaxiques, mais également mettre en relation l'ensemble des textes.**
D'autre part, les réseaux intertextuels permettent au lecteur de mobiliser toutes ses connaissances sur tous les textes qu'il a lus pour mieux comprendre et mieux entrer dans "ce" texte-là. C'est l'objectif de toutes les **activités de mise en réseaux de textes.**
Vient s'ajouter à ces mises en réseaux, la mise en relation avec le lecteur lui-même. Ce lecteur est actif et construit un nouveau message à partir du "déjà là", à partir de ce qui est écrit. À partir d'un même texte, et particulièrement d'un texte littéraire, immuable, la lecture qui en est faite va être changeante. En effet, cette lecture va dépendre des compétences du lecteur mais aussi de sa maturité, de ses affects, de ses intérêts, et faire varier totalement son interprétation de l'œuvre.

Le texte est immuable mais le lecteur est singulier et toutes les lectures sont donc singulières.
La difficulté réside dans le fait que certaines lectures sont monosémiques et qu'on ne doit pas alors laisser divaguer son imagination (une recette de cuisine, un mode d'emploi...) et d'autres non. Dans certains textes littéraires, par exemple *La cigale et la fourmi*, les lecteurs comprennent tous la même chose au niveau de l'action (la fourmi met la cigale à la porte), mais ils peuvent **ne pas être tous d'accord sur la signification de** la fable et sur la portée à donner au rôle de la cigale et de la fourmi. C'est dans cet interstice que s'exerce la grande liberté du lecteur dans ce qu'il est, avec ses options psychologiques ou idéologiques. **C'est ce qui rend intéressant les échanges après la lecture. L'interprétation est plus ou moins pertinente ou légitime selon le type de textes, d'où l'importance de tester l'interprétation des enfants sur des textes qui s'y prêtent.**

Texte lacunaire et compréhension fine

La compréhension fine signifie que le lecteur est capable de comprendre l'implicite d'un texte, de faire des inférences, d'établir des relations d'un moment du texte à un autre, dans les

scénarios que l'histoire réactive. Le texte littéraire ménage des blancs que le lecteur est à même de remplir.
Pour l'auteur, il n'est intéressant d'écrire que ce qui est particulier, ce qui peut être perçu comme un dérapage, ou un point de vue original par rapport à un scénario habituel. Les lacunes que le lecteur peut combler lui-même parce qu'il connaît déjà ce qui manque ne méritent pas d'être explicitées par l'auteur. C'est ce qu'Umberto Ecco nomme la coopération du lecteur modèle, qui va réagir au scénario de l'auteur en comprenant les implicites.
Tout texte littéraire est lacunaire puisque l'auteur a le choix de mettre l'accent sur certains éléments et de ne pas tout expliquer ni tout dire. Le texte va mettre l'accent sur ce qui est utile pour comprendre le personnage, créer une ambiance, intéresser...
Tout récit est construit sur l'expérience du lecteur. C'est pourquoi dès le cycle 1, l'enseignant doit lire aux élèves des textes qui demandent ces inférences et la réactivation du vécu. L'enfant va les mettre en œuvre à travers la voix du maître. L'implicite d'un texte est plus ou moins complexe, plus ou moins difficile à construire, mais la lecture nécessite toujours de faire des inférences, c'est pourquoi la distinction compréhension fine/compréhension littérale a disparu des programmes de 2002.

Il faut **se méfier des adaptations trop simplifiées** où il ne reste plus rien d'intéressant à découvrir. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut proposer aux enfants que des textes devinettes ! **On peut aborder des textes simples mais qui ont suffisamment d'épaisseur pour qu'on puisse en dire quelque chose. Les contes font partie de ces textes simples dont il y a beaucoup à dire**. Les textes que l'on peut problématiser, où on peut trouver une dimension symbolique, sont intéressants (*Les **fables de la Fontaine** ou d'Ésope*, toutes simples, débouchent sur des symboles de valeurs humaines).
Plusieurs types de textes méritent donc d'être proposés aux enfants : des textes résistants, qui posent problème et nécessitent la réflexion pour comprendre, des textes proliférants **qui suggèrent plusieurs interprétations** (ex : histoire à quatre voix, papa, …) et donc amènent la discussion, et des **textes simples** au niveau de la narration mais **porteurs de significations symboliques** et sur lesquels il est intéressant d'interroger certains procédés littéraires (ex : les .mystères de Harris Burdick : texte et images)

Les étapes du processus de compréhension et d'interprétation

Dans les programmes de 2002, **il s'agit** moins d'arriver à un résultat homogène au niveau de la compréhension du texte que de travailler sur les différentes étapes du processus de compréhension. On obtiendra ainsi des interprétations différentes de la part des élèves qui aboutiront ou non, selon les textes, à une compréhension plus ou moins identique, malgré les projections individuelles et les affects.
On passe, pour arriver à cela, par des phases qui vont **permettre à chacun de mobiliser ce qu'il connaît, ce qu'il croit, les rapprochements qu'il effectue... Toutes les discussions mises en place mèneront tout d'abord à penser qu'un même texte peut être interprété de plusieurs façons. Puis le retour au texte sera nécessaire pour légitimer ce que chacun dit.**
Le fait de réfléchir ensemble permettra souvent d'arriver à une compréhension plus ou moins homogène.
Ce qui est très important est que dans **cette mise en œuvre**, on ne **met plus** l'accent sur le résultat mais **sur les processus et sur les étapes d'appropriation du texte par les enfants** en tant qu'individus. Ces individus ont des compétences différentes, des projections différentes, des goûts différents et vont donc s'approprier le texte de façons différentes. Il faut être attentif à la démarche à laquelle se prête le texte littéraire.

Les mises en scènes pédagogiques

Elles ont pour but :

– de situer et d’interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïtés (dès le titre) ;
– de confronter les lectures et/ou les hypothèses et les questions ;
– d’argumenter et de justifier les choix en ayant recours au texte et aux images.

Le maître peut alors ménager des moments d’échanges relatifs :

– aux zones d’ombre qui peuvent constituer des obstacles à la compréhension et générer des interprétations diverses ;
– aux impressions ressenties et à ce qui les suscite ;
– aux jugements esthétiques et éthiques sur les actes et les motivations des personnages ;
– aux liens établis avec d’autres textes, des expériences personnelles, l’actualité, etc.
Les élèves sont progressivement conduits à se poser des questions sur leur lecture : la confrontation entre pairs est une médiation nécessaire avant qu’ils puissent le faire seuls.

Ces quelques propositions permettront de dégager les composantes de ce que peut être le débat interprétatif et la manière dont peut s'élaborer la ou les compréhensions d'un texte.
Les mises en scène pédagogiques sont utiles dans la mesure où elles vont permettre à l'élève de faire "au ralenti" mais globalement et de façon consciente, en en discutant dans l'interaction, ce que le lecteur adulte fait seul. Elles tendent donc à construire une attitude de lecture experte, qui n'est pas du tout maîtrisée par l'enfant.

Exemple 1 : Un martien

Un martien (Nouvelles Histoires pressées)
Bernard Friot - Milan poche junior 2000
Un texte complet (nouvelle), qui, jouant sur une ambiguïté, oblige le lecteur à une double lecture, la fin remettant en cause l'interprétation initiale.

« Planète Mars, neuf heures du soir.
Cher papa, chère maman,
Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin [...].
Portez-vous bien et à bientôt j'espère. Félicien
PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, [...]. Et dîtes-moi si vous êtes encore fâchés.
PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera. »

On va poser aux élèves la question : " où se trouve Félicien quand il écrit la lettre ?" La première réponse probable est : "sur Mars". Mais le lecteur connaît l'impossibilité de la situation, s'il ne s'agit pas d'une histoire de science-fiction (montrer pourquoi on n'est pas en présence de ce type de texte). On repère ensuite dans le texte une volonté d'échapper à une situation conflictuelle qui donne des raisons de penser qu'il s'est caché au grenier. On peut comprendre cette fuite comme une punition à l'égard des parents : le conflit a déclenché la fuite.

Revenir ensuite au texte pour y relever les éléments qui permettent de déduire cette version (la fin, l'impossibilité d'expliquer comment il est allé sur mars, les éléments réalistes).

Commentaires :

Le maître ne va pas détenir la vérité, ni essayer de convaincre les enfants mais aider à souligner que la question "où est Félicien ?" peut accepter plusieurs réponses qui sont argumentées puisqu'elles vont s'ancrer dans le texte : Félicien décrit la planète, ses habitants, leur nourriture... Mais les enfants sentent aussi un décalage : les sandwiches au saucisson, la nourriture que les parents doivent laisser à la porte du grenier.

Il y a une interprétation simple, évidente et première par rapport à une autre plus élaborée, plus difficilement justifiée par les enfants car elle participe de l'implicite.

On pourrait également proposer aux élèves d'écrire la réponse des parents, par petits groupes. Au travers de la réponse, nécessairement, percera l'interprétation du groupe, après discussion. Ces lettres-réponses des parents seront traitées comme des écrits de travail et non comme des productions d'écrit élaborées.
Ceci amène à réfléchir à la notion d'écrit de travail ; c'est un brouillon d'oral qui peut se réaliser individuellement, ou à deux ou trois au maximum. Son intérêt est de donner à l'enfant le temps de réfléchir avant de se lancer dans l'argumentation orale, pour bien savoir ce qu'il pense et ne pas être pris de court. Cet écrit permettra ensuite à l'enfant de se rendre compte de ce qui a changé dans les étapes de son point de vue sur le texte. L'intérêt d'une discussion n'est pas de juxtaposer des opinions fermées et immuables, mais réside dans l'échange et la compréhension de ce que dit l'autre, dans la possibilité de revenir sur ce qu'on a pensé précédemment.
Différenciation : l'enseignant peut regrouper autour de lui les élèves fragiles à l'écrit et jouer le rôle de secrétaire en veillant aux prises de parole

Cette nouvelle, très humoristique est à la portée des enfants. Le débat interprétatif, amené par le questionnement pédagogique, passe toujours par une problématisation du texte. **Si on pose une question pointue (qu'a fait Félicien ? pourquoi est-il parti ?), on obtient une réponse dans le texte, attendue par le maître. Si on pose une question plus large qui renvoie à toute une réflexion pour parvenir à trouver la réponse, on problématise ce texte, alors que les questions fermées dont la réponse est écrite n'autorisent pas de discussions**.
Les questions ponctuelles, limitées, progressives, complémentaires qu'on pose dans une lecture qui vise une compréhension unique, monosémique du texte ne sont pas celles qui suscitent le débat interprétatif. On peut pratiquer ce type d'exercice en ateliers de lecture pour parvenir à élaborer une compréhension juste du texte ; cela se justifie en particulier pour des textes documentaires.

Le débat interprétatif est lui, basé sur un questionnement qui porte sur l'implicite du texte et sur la façon dont le lecteur s'empare des informations pour construire son interprétation.

Il faut apprendre aux élèves à réfléchir, surligner le texte photocopié lorsqu'ils sont dans une situation réflexive, avec une mise à distance du texte pour comprendre comment s'élabore ce qu'on pense. Les élèves partent d'une intuition globale pour revenir au texte et tenter de confirmer et justifier cette intuition. Parfois le lecteur s'aperçoit, en y regardant de plus près, qu'il s'est laissé entraîner par ses affects et qu'il a mal lu ou lu trop vite...

Le rôle de l'enseignant est de susciter cette interrogation chez l'enfant : **je pense cela ; pourquoi ? À partir de quoi ai-je élaboré cette opinion ? Je retourne au texte, non pas pour répondre à la question du maître, mais pour justifier ce que moi, acteur et co-auteur du texte, je pense et ce qui m'a amené à penser cela**. Ce qui est intéressant n'est pas tant le résultat, que de voir par quelle procédure on a construit son opinion.
Certains points de vue se justifient mieux que d'autres. Il faut bien sûr que dans la classe l'enseignant ait créé un climat sérieux, qui ne soit pas un climat de délire ou de compétition : **on ne dit pas n'importe quoi, mais ce qu'on pense être juste et on le justifie. Les points de vue erronés sont intéressants car pour les justifier**, l'enfant va faire appel à un passage du texte et va souligner l'endroit où il y a eu un problème d'interprétation. **Les erreurs d'interprétation sont intéressantes, non pas pour les légitimer mais pour permettre de comprendre comment s'est faite la lecture de l'enfant et ce qui s'est passé dans sa tête**. On se situe dans la métacognition : à partir de ce que je pense, j'analyse comment j'ai pensé ce que je pense.
Mais bien sûr toutes les interprétations ne sont pas légitimes, autorisées par le texte. On ne tranche pas tant que rien ne nous y autorise. Il y a les droits du lecteur et ceux du texte.

Exemple 2 : ***Cœur de lion" (La petite bête)***

Robert Boudet - L'école des loisirs 1991

L'intérêt principal de cette nouvelle réside dans le fait que l'auteur s'est efforcé, jusqu'à la dernière phrase, de masquer l'identité du personnage Cœur de lion.
Pour cette mise en scène pédagogique, le texte est présenté tronqué (il manque la fin de la nouvelle).
Extrait de "Cœur de lion" :

« Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de lion. [...] Rien ne l'effrayait. Jamais. Aussi était-il devenu le héros de sa communauté. [...] On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père. Il partit un beau matin, droit devant lui et sans se retourner.
Il n'alla pas loin. »

La mise en œuvre pédagogique consiste à **écrire rapidement** par groupe **la suite de l'histoire pour tenter d'identifier le personnage désigné par le pronom "il**".
Il va obligatoirement falloir **justifier** le monde animal, en **étayant l'identité de l'animal par des informations données dans le texte**. Les élèves vont alors discuter sur « qui est-il ? » Les connaissances culturelles jouent de façon implicites et souvent inconscientes dans l'interprétation des textes.

Une lecture à dévoilement progressif pourrait également être intéressante. On se demanderait alors si la première aventure, puis la deuxième permettent d'identifier le personnage. Quels sont les animaux qu'il sauve ? Certains éléments apparaissent : il a *"peur de l'eau",* il *"tranche la racine*". La troisième aventure permet-elle d'en savoir plus sur l'identité de "il" ?
L'interprétation sera faite d'interrogations et d'hypothèses multiples tout au long du texte pour en arriver de la découverte de l'identité du héros. Lorsque la fin est distribuée, le lecteur se rend compte, à la dernière phrase, que le héros est en fait un petit mulot. On voit que le leurre, l'ambiguïté, l'interrogation, sont programmés par l'auteur.
L'ouvrage *Les chemins de la littérature au cycle 3* propose d'ailleurs un chapitre sur le leurre narratif qui montre comment les auteurs, dans certains cas, jouent avec les stéréotypes du genre (en particulier le roman policier) pour créer des leurres *(Les doigts rouges, Panique au cirque, Drôle de samedi soir...).*
Cette nouvelle est écrite à l'instar d'une fable dans laquelle le message est que celui qui se croit le plus fort est finalement le plus faible et qu'on est toujours le plus faible de quelqu'un. On pourra discuter au niveau symbolique sur ce personnage, avec les élèves et souligner les références *(Le chêne et le roseau, Le chat, la belette et le petit lapin*).
Ces mises en relations pourront être rapidement évoquées avec les enfants. On laissera venir les images sans les forcer mais des lectures multiples permettront à l'enfant de se construire une culture et faciliteront ces mises en réseau. Il est intéressant de le conscientiser.

Objectifs et organisation du débat interprétatif

Activité : le débat interprétatif

Objectifs :

- éclaircir des zones d'ombre qui peuvent constituer des obstacles à la compréhension
- inciter à donner son avis
- exprimer ses impressions
- porter un jugement sur les actes et les motivations des personnages
- faire des liens avec d'autres textes
- confronter les hypothèses
- argumenter et justifier les choix à partir par exemple de productions écrites (ex : résumé)
- inciter à relire pour justifier
- expliquer comment ils ont procédé pour comprendre l'implicite
- savoir revenir sur ce que l'on a pensé
- rebondir sur les remarques des autres élèves

Supports :

- romans
- albums
- textes littéraires courts
- productions d'écrit des enfants (résumé…)

Organisation :

2 organisations possibles :

- Travail par petit groupe de niveau de 8 enfants maximum avec présence de l'enseignant pendant que les autres travaillent en autonomie.
Durée : 10 à 15 minutes

Une question inductive est soumise aux plus fragiles et la même question plus ouverte est soumise aux lecteurs débrouillés et experts.
Les débrouillés et experts feront un « brouillon d'oral » qui ne sera pas un écrit élaboré. Il peut se faire individuellement, par 2 ou par 3 et permet la réflexion avant le débat.
Pour les élèves fragiles, c'est le maître qui note les réflexions des enfants et sollicite ceux qui ne prennent pas la parole.

- Travail par petits groupes hétérogènes de 8 enfants maximum avec présence de l'enseignant pendant que les autres travaillent en autonomie.
Un bon élève note les réflexions du groupe et jouera le rôle de rapporteur.

Travail de synthèse (collectif): le maître note au tableau les résultats des différents débats, ce qui donne lieu à une confrontation des points de vue.